

Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement...

à propos de l'utilisation de l'ordinateur à l'école

Marie-Pierre Trinquier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/825>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Marie-Pierre Trinquier, « Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement... », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/825>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement...

à propos de l'utilisation de l'ordinateur à l'école

Marie-Pierre Trinquier

Introduction : l'ordinateur à l'école

- 1 L'informatique existe en milieu scolaire depuis une vingtaine d'années. En France 1998 le Programme d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information -PAGSI- introduit Internet à l'école et contribue à médiatiser cet outil présenté comme incontournable pour les futures générations : par ses vertus sociales il romprait les isolements, par ses vertus pédagogiques il améliorerait l'enseignement et l'apprentissage.
- 2 Depuis 2002, le niveau 1 du B2i (Brevet informatique et internet) est intégré aux programmes de l'école primaire. Ainsi très tôt, les élèves sont initiés aux diverses manipulations informatiques et à l'usage d'Internet. Selon les programmes officiels (Ministère de l'Education Nationale [MEN], 2002 a), les apprentissages informatiques ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique s'ajoutant aux disciplines scolaires déjà existantes, mais sont appréhendés lors des activités inhérentes à l'enseignement de ces disciplines. Les Technologies de l'Information et de la Communication participent de la diversité des moyens mis à la disposition des professeurs pour enseigner.
- 3 L'utilisation de l'informatique à l'école renvoie à la problématique de l'appropriation de l'innovation en milieu scolaire (Cros, 1997) qui se caractérise par sa lenteur. Certains pensaient que l'intégration de technologies nouvelles à l'école amènerait les enseignants à modifier leur pédagogie, à adopter par exemple des pratiques pédagogiques différenciées, ou une pédagogie plus constructiviste (Tardif, 1998 ; Baron & Bruillard, 2000 ; Dede, 1998 ; Haymore Sandholtz & all, 1997). Ce n'est pas vraiment ce que l'on remarque à grande échelle (Ratinaud, 2003 ; Chaptal, 2003 ; Pouts-Lajus, 2002 ; MEN, 2002b ; Lagrange & Grugeon, 2003). Les technologies éducatives s'intègrent sans changer

considérablement des pratiques ancestrales d'enseignement (Bruillard & Baron, 2006). Ce constat rappelle les phases identiques d'intégration de chaque nouvelle technologie, allant de l'intérêt au désenchantement, et s'accompagnant d'une utilisation partielle de l'outil (Cuban, 1986, 1997). Plusieurs raisons peuvent expliquer ces faits : les raisons techniques -qualité des logiciels-, ou sociocognitives, -représentations et croyances des enseignants (Baron et Bruillard, 1996)-, ou formatives, -carence des formations initiale et continue à développer les compétences didactiques et pédagogiques propres à l'utilisation de l'informatique (Baron et Bruillard, 2000)-, ou encore la complexification du métier... Pour autant, nombre d'auteurs cités ci-dessus ne sont pas pessimistes. Les enseignants, selon eux, sont de plus en plus nombreux à utiliser l'ordinateur pour la préparation de leur cours et la mutualisation de leurs idées, attitudes qui pourraient amener une future progression de l'utilisation de cet outil en classe.

- 4 Travaillant sur les pratiques verbales développées par les enseignants d'école primaire dans leur classe, nous avons souhaité connaître ce que l'utilisation de l'outil ordinateur modifiait, ou au contraire ne modifiait pas, dans le discours des enseignants lorsqu'ils utilisaient dans leur classe cet " artefact " pédagogique. Nous avons peut-être là un moyen de mieux connaître certaines " pratiques ancestrales " dont parlent Bruillard et Baron (2006).

Problématique

- 5 Les pratiques d'enseignement ne se développent pas indépendamment du contexte dans lequel elles se déploient (Bru, 1991, 2002). Cependant, la situation de classe constitue un contexte complexe (Ardoino, 2000) où s'entremêlent de multiples variables et processus. Comme il paraît impossible d'étudier leurs poids simultanés sur les pratiques, nous prenons le parti de découper la réalité en nous intéressant plus particulièrement à certaines variables nous paraissant particulièrement liées aux pratiques verbales, les variables de représentation, et ce dans un cadre psychosocial.

D'un cadre psychosocial large...

- 6 Le rapport que les pratiques entretiennent avec les représentations constitue un objet d'étude de nombreux psychologues sociaux. Certains étudient l'influence des représentations sur les pratiques, d'autres analysent l'influence des pratiques sur la transformation des représentations. Notre article se rapproche de la première tendance bien que notre souci ne soit pas de tester des relations de causalités entre représentations et pratiques (" Les pratiques enseignantes : une visée, des regards ", 2001) mais plutôt de montrer en quoi les pratiques verbales des enseignants en classe révèlent des intentions liées aux préoccupations *in situ* et donc certaines représentations pouvant sous-tendre ces intentions¹.
- 7 Abric (1994) rappelle que le comportement des individus ou des groupes dans diverses situations est déterminé par les significations qu'ils accordent aux situations *via* quatre composantes de leur représentation de la situation : la représentation de soi, de la tâche, des autres, du contexte. Cependant si l'influence de telles représentations a été démontrée en situations expérimentales (par exemple Abric et Vacherot, 1976 ; Codol, 1969) qu'en est-il hors laboratoire, c'est-à-dire notamment sur le terrain pédagogique ? Et surtout pour ce qui nous préoccupe dans cet article qu'en est-il de cette influence sur des

comportements particuliers : les actes de parole (Bromberg et Landré, 1993)² émis par l'enseignant en classe, que nous définissons, lorsqu'ils sont récurrents, comme des pratiques verbales.

- 8 En effet, à propos du terme “ pratiques ” nous pensons avec Flament (2001), que la définition donnée par Jodelet et Moscovici (1990) “ systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles ”, laisse trop de prises au flou notionnel du terme action. Nous en restons donc à la définition de sens commun qu'en donne le Petit Larousse, celle de “ façons d'agir, de comportements habituels ”, car nous considérons que “ les pratiques ” participent de “ la pratique ”, définie par le dictionnaire historique de la langue française (Robert) comme une manière habituelle à une personne ou à un groupe de faire quelque chose en relation avec la notion “ d'expérience ”³. Bien évidemment dans notre article “ les façons d'agir ” et “ les façons de faire ” se rapportent exclusivement à la forme et au contenu verbaux des interventions orales du maître (donc à des comportements verbaux et non gestuels). Nous savons en effet depuis Austin (1970) que “ dire c'est faire ”, donc que les discours sont des formes de comportements, et que nombre “ d'actes de langage ” (ou plutôt “ de parole ”) ont une visée pragmatique.

A celui de la psychologie sociale de la communication

- 9 Pourquoi étudier les pratiques verbales de l'enseignant en classe ? Pour plusieurs raisons. Premièrement, les formes langagières sont prédominantes dans les processus d'enseignement-apprentissage, ce qui d'ailleurs contribue aux difficultés des observations si l'on en croit les chercheurs en didactique professionnelle (Pastre, Mayen et Vergnaud, 2006). Deuxièmement, les observations de Crahay (1989) montrant que les prises de paroles de l'enseignant sont majoritaires dans une classe n'ont pas encore été invalidées. Troisièmement, outre cette prise de parole majoritaire, la situation d'enseignement-apprentissage n'est pas pour autant une situation de simple transmission de l'information, mais une situation d'interaction (Gilly, Roux et Trognon, 1999 ; Specogna, 2007) donc de communication générant souvent des écarts entre les prévisions des enseignants et le déroulement réel du cours (Trinquier et Terrisse, 2004). Enfin, le discours (et de façon plus large la communication) est un vecteur privilégié d'émission et de circulation des représentations, ce que montre la psychologie sociale de la communication lorsqu'elle analyse les relations entre communication, cognition, et conduite (Bromberg et Trognon, 2004 ; Ghiglione, 1995, 1997, 1999).
- 10 La première fonction du langage est celle de communication. “ Le langage est avant tout un *moyen de communication sociale*, un moyen d'expression et de compréhension. ” (Vygotski, 1985). En situation de communication les actes de parole véhiculent des intentions [notamment de type perlocutoire] (Austin, 1970 ; Bourdieu, 1982 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001). L'asymétrie des situations pédagogiques est particulièrement pourvoyeuse d'intentions perlocutoires (Sensevy et Quilio, 2002). De plus, le langage est souvent considéré comme l'observable principal des processus et des structures cognitives (Ghiglione, 1999). Dans une situation de communication, les intentions relèvent du principe Gricéen de “ double intentionnalité ” que Sperber et Wilson (1989) ont affiné en distinguant deux intentions, l'intention informative (celle du locuteur d'amener l'interlocuteur à la connaissance d'une information donnée), et l'intention communicative (celle qu'a le locuteur de faire connaître à l'interlocuteur son intention informative) (Reboul et Moeschler, 1998). Le principe de “ feed-back ” (retour au locuteur

de l'information comprise par l'interlocuteur) caractérisant les situations de communication permet au locuteur de modifier son message ou les procédures utilisées si ses buts intentionnels ne lui semblent pas atteints, ce qui engendrera à nouveau une réaction de l'interlocuteur, etc. " Ce sont les effets perlocutoires de leurs interventions, à partir de la réaction d'autrui qui conduisent les interlocuteurs à modifier leurs actes [de parole notamment]⁴ et à tenter de les ajuster " (Gilly, Roux, Trognon, *ibid*). Par exemple si l'enseignant revient sur certains points ou répète certaines choses, c'est qu'il juge que l'échange avec l'élève le nécessite soit parce que l'élève n'a pas compris, ou n'a pas été attentif ou n'a pas décodé une attente professorale etc. Les échanges sont initiés voire en partie déterminés par une situation contractuelle, porteuse d'enjeu communicatif (Bromberg, 1981 ; Trognon et Ghiglione, 1993) dépendant des circonstances du dispositif, ou d'une finalité psychosociale d'influence, ou de jeux de pouvoir liés à l'identité des sujets, etc. (Charaudeau, 2004). Ainsi, dans une situation de classe (qui plus est observée par des chercheurs), les enjeux communicatifs du côté de l'enseignant pourraient concerner la préservation de son statut face à des élèves récalcitrants, ou encore la forme de considération qu'il porte aux élèves, par exemple son attachement à leur participation en classe etc.

- 11 L'enjeu n'est donc pas indissociable de l'intentionnalité, or " l'intention communicative se fonde sur la production d'indices, assez souvent linguistiques, qui constituent autant de traces des structures et opérations cognitives, mobilisées par le locuteur pour construire une intention communicative spécifique (...). [Ces indices] sont porteurs d'effets d'influence. Ils traduisent les opérations qu'un locuteur opère sur le langage eu égard aux enjeux communicationnels de l'échange et à ses attitudes vis-à-vis des référents mis en scène discursivement " (Trognon et Ghiglione, *ibid*). De tels propos mettent l'accent sur le système constitué par les formes verbales ou autres " fragments linguistiques ", les représentations, les significations, les intentions qu'un acteur développe dans une situation donnée.
- 12 Cependant si la production d'indices est effective, tout état mental par contre ne s'exprime pas explicitement et surtout littéralement dans une phrase, comme le suggérait Searle (1982) avec son principe " d'exprimabilité ". La théorie searlienne, conventionnaliste, s'appuyait sur le rôle du code linguistique censé rendre transparent les états mentaux. La théorie inférentielle de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989) défend au contraire l'idée que certaines pensées ne peuvent être exprimées que par des énoncés non littéraux⁵. Cette réflexion nous intéresse particulièrement car nous n'analysons pas la logique d'une pensée, mais recherchons plutôt les traces d'états mentaux particuliers, les représentations, s'exprimant souvent dans des associations verbales, révélant ainsi des analogies cognitives. Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre méthodologie.
- 13 L'analyse des pratiques verbales nous permet donc de spécifier les domaines d'interventions de l'enseignant, et d'inférer ses intentions et représentations mobilisées dans le contexte de la classe.
- 14 Etudier les pratiques verbales d'enseignement⁶ pour les connaître et les comprendre à partir des représentations qu'elles véhiculent, nécessite de repérer les variations qu'elles enregistrent lorsque l'on modifie des éléments de contexte, et les invariants que n'ont pas affectés ces modifications. Nous avons donc introduit l'utilisation de l'ordinateur comme variable provoquée susceptible d'amener des changements de comportements verbaux lors de séquences d'enseignement du français⁷. Nous avons comparé deux types

d'observations, les comportements verbaux des enseignants lorsqu'ils utilisent l'ordinateur avec leurs élèves, les comportements verbaux lors de séance fonctionnant sans ordinateur. Ainsi les pratiques verbales des enseignants ont été observées dans deux situations différentes de classe (utilisation d'ordinateurs, et absence d'utilisation d'ordinateur). Selon la définition des pratiques que nous avons adoptée, celles-ci sont donc composées des paroles récurrentes recueillies dans chacun de ces contextes.

Méthodologie

Recueil des données

- 15 Nous observons six enseignants de primaire exerçant depuis de nombreuses années⁸. Chaque enseignant possède un ordinateur en fond de classe. Il est observé pendant deux séances de français : l'une où les élèves ont à utiliser le poste informatique (selon un tour de rôle, parfois seul, parfois deux par deux), l'autre où ils ne l'utilisent pas. Nous recueillons donc douze observations, chacune durant à peu près trois quarts d'heure à une heure. Les (ou la) notion(s) abordée(s) dans ces séances relèvent du choix de l'enseignant et non de celui du chercheur. Le chercheur est donc confronté à de nombreuses variations de situation (induites par les notions abordées en français, les tâches proposées aux élèves, les stratégies didactiques développées etc). Ces variations n'ont pas constitué pour nous un obstacle, car nous ne nous attachons pas aux aspects didactiques singuliers de la séquence, mais aux pratiques génériques (Sensevy et Quilio, 202), c'est-à-dire aux aspects transversaux pouvant se retrouver d'un enseignant à l'autre dans différentes séances. Autrement dit, notre intérêt ne repose pas sur les formes d'enseignement propres à un contenu enseigné ou sur les tâches proposées aux élèves, mais sur les formes d'enseignement transversales à ces contenus et tâches. Gilly, Roux, & Trognon (1999) distinguent deux aspects de la pratique enseignante : la gestion des aspects sociaux inhérents à l'acquisition de conduites scolaires tolérées, et la gestion des aspects cognitifs relatifs au savoir à transmettre et faire acquérir. Nous cherchons donc à savoir si pour chacun de ces deux aspects de la pratique, les contextes "séances avec ordinateur" engendrent des propos transversaux statistiquement différents de ceux émis lors des contextes "sans ordinateur". Dans un deuxième temps nous inférons les représentations sous-tendues par ces propos.

Traitement des données

- 16 Les observations recueillies en classe correspondent aux enregistrements bruts de la parole des enseignants lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves, individuellement ou en groupe. Nous les avons dichotomisées en deux corpus composant les deux aspects de la pratique selon Gilly, Roux, & Trognon (ibid). Le premier corpus nommé "régulation" regroupe les propos relevant de "la gestion des aspects sociaux", c'est-à-dire ceux relatifs à la régulation de la discipline et à la stimulation de l'attention⁹. Le deuxième, composé des propos restants recueille donc les propos en relation avec les démarches didactiques visant la présentation et l'appropriation de savoirs, d'objets de savoir, ou de savoir-faire¹⁰. Nous l'avons nommé "gestion des savoirs".
- 17 Chacun des corpus (formés respectivement d'à peu près 23000 et 66000¹¹ caractères) comporte deux types de données : les propos émis lors de séances avec ordinateur(s), et

ceux émis lors des séances sans ordinateur. Nous avons soumis tour à tour chaque corpus à des traitements statistiques de type multidimensionnel en utilisant le logiciel Alceste.

Pourquoi le choix " d'Alceste ", logiciel d'analyse de discours ?

- 18 Comme nous l'avons expliqué dans notre problématique, nous nous intéressons aux pratiques verbales de l'enseignant en classe non pas pour connaître l'exhaustivité des démarches qu'il met en place avec ses élèves, mais plutôt pour appréhender certaines représentations qui orientent son discours in situ. Le logiciel¹² que nous avons utilisé pour analyser les productions langagières des enseignants permet d'étudier la relation entre les représentations et les pratiques verbales. Ce n'est pas un logiciel d'analyse de contenu, il ne vise pas à traduire l'exhaustivité ou la logique du discours, il traque plutôt les traces de représentations inscrites dans le discours, quitte à déconstruire ce dernier. Son concepteur M. Reinert s'est inspiré des travaux de Pierce pour lequel la relation forme/sens (signe/objet ou signifiant/signifié) ne serait pas une simple relation de dénotation, puisque le signe serait investi de " signification " propre à " l'individu interprétant ". La signification d'un mot ne se comprendrait que dans l'existence des autres mots qui l'entourent (Reinert, 2005 ; Nicolle, 2001). Pour Reinert (1993) le sujet dans ses actes de parole met en mots des " mondes lexicaux " traduisant des états mentaux, des représentations. Celles-ci s'appréhendent par la redondance de certains mots associés à d'autres. Reinert circonscrit donc les mondes lexicaux en testant statistiquement¹³ les cooccurrences de mots utilisés par le locuteur. Les mots cooccurrents alimentant les mondes lexicaux sont des traces sémiotiques fonctionnant comme des attracteurs sémantiques (Kalampalikis, 2003, Reinert, 2003) . Ces " mondes lexicaux " rendent compte des associations d'idées relatives à des représentations particulières, et selon nous des intentions spécifiques liées à la représentation de la situation de communication. Comme le montre Kalampalikis (ibid) le logiciel Alceste est utilisé en Psychologie Sociale car ses principes de traitement du discours rappellent les travaux de F. Jodelet considérant les liaisons associatives comme un système support de significations.
- 19 En analysant les " mondes lexicaux " livrés par le logiciel nous possédons une " cartographie des principaux lieux communs des discours ", nous pouvons connaître la nature des actes de langage les composant et inférer les représentations auxquelles ils renvoient. Nous pouvons alors déterminer les intentions poursuivies par les enseignants lors de telles interventions verbales.
- 20 **Quelle méthode statistique de classification utilise Alceste ?**
- 21 Les mondes lexicaux émanent d'une analyse multidimensionnelle de type Classification Hiérarchique Descendante (CHD). Le logiciel découpe le corpus initial en fragments de taille à peu près analogue, appelés " unités de contextes élémentaires " (uce) respectant le plus possible la ponctuation. Puis il fonctionne par procédure itérative, pour obtenir un classement de ces " uce " en fonction de la ressemblance ou de la dissemblance statistique des " mots "¹⁴ qui les composent. Ainsi, la première classe (totalité du corpus) est scindée en deux grandes classes de discours se différenciant au niveau de leur vocabulaire spécifique. Puis, le logiciel continue sur ce même principe à partager en deux la plus grande des classes restantes, maximisant un certain critère (le chi²), et ainsi de suite jusqu'à ce que le nombre d'itérations demandées soit épuisé. L'objectif est d'obtenir une répartition des unités de contexte en classes s'opposant par le contraste de leur vocabulaire. Ces " classes de discours " constituent " les mondes lexicaux ". Pour chaque

classe de discours, le logiciel calcule la liste des “ mots ” significativement¹⁵ présents. Plus le χ^2 est fort plus le “ mot ” est représentatif de la classe de discours. L'interprétation des mondes lexicaux ne se réduit pas au seul examen des mots associés significativement aux classes, elle nécessite de consulter également les données statistiques des fichiers affiliés à la CHD, le “ concordancier ”, et les “ segments répétés par classe ”. Le premier permet de resituer les mots retenus par la CHD dans leurs contextes d'énonciation, donc de vérifier leur sens, le deuxième corrobore la fréquence de certaines associations de mots.

- 22 Outre l'aide qu'apporte Alceste pour appréhender les représentations dans le discours, ce logiciel présente une autre caractéristique intéressante, qui offre une certaine souplesse d'utilisation en permettant à l'intelligence humaine d'interférer dans les données que le logiciel doit traiter (à propos des avantages et limites d'Alceste, voir Jenny, 1999). Le logiciel différencie dans le corpus les variables actives (mots prononcés dans l'échange de l'interlocution) des variables illustratives (mots utilisés par le chercheur pour caractériser les acteurs, ou les situations, ou certains échanges verbaux etc). Les calculs concernant l'élaboration des classes de discours (mondes lexicaux) ne se basent que sur les variables actives. Cependant le logiciel ne se contente pas d'indiquer les coefficients d'association des variables actives aux classes de discours, il calcule également les coefficients d'association des variables illustratives à ces mêmes classes de discours. Nous avons donc traité la variable “ situation de classe ” (utilisation de l'ordinateur/*versus absence d'utilisation*) en variable illustrative. Le calcul des coefficients d'association de chaque situation aux classes de discours a ainsi indiqué s'il existait (ou non) une relation entre les mots utilisés et les types de situations.
- 23 De plus, nous avons également traité en variables illustratives tous les termes portant sur la (ou les) notion(s) que l'enseignant voulait “ transmettre ” lors d'une séance, donc les termes nommant les savoirs ou les objets de savoirs, ou les éléments de dispositifs propres aux notions exposées. Le corpus ayant fait l'objet de ce traitement est celui de “ gestion des savoirs ”¹⁶. En effet n'ayant pas imposé aux enseignants de présenter une notion particulière, les savoirs que chacun a abordés ont bien sûr été différents. Par cette préparation du corpus, nous avons permis au logiciel de ne prendre en compte que les mots “ transversaux”, c'est-à-dire ceux censés être prononcés quels que soient le dispositif mis en place ou la notion étudiée. Bien que le nombre initial de caractères “ actifs ” de ce corpus soit passé de 132000 à 66000, il restait encore largement honorable.

Analyse des propos recueillis en classes

- 24 Le traitement informatique pouvait donc fournir des classes de discours liées statistiquement soit à la variable “ usage de l'ordinateur ” soit à la variable “ non usage de l'ordinateur ”, mais aussi des classes de discours ne présentant aucune relation statistique avec ces deux variables, c'est-à-dire constituées de propos se retrouvant dans les deux situations. Nous n'exposons pas toutes les classes de discours issues du traitement, car certaines analysent trop peu d'uce, d'autres ne concernent que le discours d'un seul enseignant, d'autres s'avèrent peu informantes (cas d'une classe en relation avec le non usage de l'informatique). Par contre nous mentionnons deux classes des discours (classes 1 et 2) liées statistiquement à l'usage de l'ordinateur. De même nous présentons deux classes (classes 3 et 4) n'affichant pas de liaison avec les variables “ utilisation ” et “ non

utilisation de l'ordinateur". Les " mots " les composants traduisent des préoccupations enseignantes analogues dans les deux situations.

- 25 Nous donnons ci-dessous notre interprétation des classes de discours. Nous mentionnons en italiques les termes présentant des poids statistiques nettement significatifs (supérieurs ou égaux au χ^2 moyen de la classe concernée). En notes de bas de page, nous indiquons entre parenthèses les valeurs des χ^2 liant chacun des termes à la classe considérée.

Classes de discours liées statistiquement aux situations utilisant l'ordinateur

- 26 Deux classes de discours affichent une relation statistique¹⁷ avec l'usage de l'ordinateur : l'une (classe 1) émane du corpus régulation, l'autre (classe2) du corpus gestion du savoir.

Classe 1¹⁸. Propos stimulant la dynamique des élèves et les incitants au travail.

- 27 L'enseignant encourage les élèves par des évaluations positives : c'est *bien*, ou très *bien*. Il utilise le verbe *aller* pour dynamiser l'activité : encourager l'élève à poursuivre son activité (*allez on continue*), l'inciter à se mettre au *travail* (*allez au travail*), à effectuer un geste particulier, à travailler plus vite (*allez on se dépêche*), ou encore capter l'attention (*allez tu regardes*). L'utilisation du verbe *faire* souvent associée au mot *travail* renforce l'importance accordée au *travail* à accomplir (*faire le travail* ou l'exercice), ce verbe est le plus souvent utilisé pour exhorter à travailler plus vite ou à être plus attentif. De même le terme *regarde* attire l'attention sur le *travail* à effectuer, ou sur la consigne le précédant. Le verbe *mettre* renforce l'incitation à travailler (*se mettre au travail*), mais traduit aussi le fait d'écrire un objet de savoir pour les élèves, ou une appréciation pour l'enseignant. Enfin l'utilisation du pronom *tu* témoigne d'interactions personnalisées.

- 28 **Représentations inférées** : les enseignants semblent posséder une représentation plutôt favorable des élèves puisqu'ils les encouragent avec des évaluations positives, cependant ils ne les idéalisent pas pour autant car ils ont également le souci récurrent de les inciter à ne pas s'éparpiller, ne pas perdre de temps, à rester attentifs, et focalisés sur le travail à accomplir. Les propos analysés renvoient donc à la représentation de l'élève, mais aussi à celle de la tâche d'enseignement consistant à stimuler le travail, représentation sûrement connectée à celle d'un contexte de classe complexe où les enseignants doivent vérifier à la fois le travail d'un ou de plusieurs élèves œuvrant devant l'appareil, sans pour autant négliger les autres tournés vers les tâches qu'ils leur ont demandées d'effectuer. En effet de tels propos pourraient se retrouver quel que soit le type de situation (avec ou sans ordinateur), or c'est bien dans le contexte spécifique de l'utilisation de l'outil qu'ils sont présents de manière significative.

Classe 2¹⁹. Un discours sur les outils et savoir-faire technologiques.

- 29 On remarque ici qu'il s'agit essentiellement pour l'enseignant d'accompagner oralement les manipulations des élèves comme *enregistrer* ou copier un *document* sur le *disque dur* ou la *disquette*, sortir ou mettre celle-ci dans l'*ordinateur*, *taper* un texte, *ouvrir* la boîte aux lettres, un *logiciel* ou un *fichier*... Par contre, les paroles de l'enseignant montrent que l'usage de l'*imprimante* reste plutôt de son fait.
- 30 **Représentations inférées** : L'enseignant double oralement les manipulations des élèves. Ceci renvoie à la représentation de la tâche d'enseignement accordant de l'importance à la verbalisation pour favoriser l'ancrage mémoriel des savoirs chez l'élève. Cette

représentation semble en relation avec une représentation de l'apprentissage par imprégnation, et peut-être également avec une représentation spécifique de l'objet informatique.

Classes de discours communes aux deux situations

- 31 La classe 3 émane du corpus régulation, la classe 4 provient du corpus gestion du savoir.
- Classe 3²⁰. Propos gérant la discipline de la classe.**
- 32 On remarque les demandes de silence simples ou appuyées (*chut, chuut*), les demandes d'attente (*attends !, on attend que*) ayant pour fonction la plus fréquente de ramener le calme et l'attention et pour fonction complémentaire de faire patienter les élèves par exemple lorsque l'enseignant est occupé. On relève également les remarques soulignant ou prévenant le *bruit* trop important dans la classe, *bruit* qui empêche d'*entendre* (*bruit* de certains élèves ou *bruit* général des élèves qui *parlent*), et les remarques souhaitant réguler les prises de parole, les postures, ou les déplacements (*lever le doigt* ou *se lever, se tourner, se rasseoir à sa place*).
- 33 **Représentation inférée** : représentation d'un contexte de calme et d'ordre à favoriser.
- Classe 4²¹. Un discours visant à solliciter l'observation et la mémoire.**
- 34 Les mots les plus représentatifs de la classe sont : *écrire, voir, montrer*. *Ecrire* concerne le plus souvent l'activité de copie (*écrire sans erreur, sur la ligne, pas trop gros* etc) mais peut également renvoyer à une réflexion sollicitant la mémoire et visant la maîtrise des codes de la langue écrite, codes orthographiques, phonétiques, (*comment tu l'écris ?*). Le verbe *montrer* indique des formes d'évaluations individuelles, la vérification du travail par l'enseignant (*montre-moi*), mais aussi collectives, la vérification permettant d'exercer l'esprit critique (*montrer à tout le monde*). Les enseignants tentent également de solliciter l'attention des élèves en leur demandant de *voir*, dans le sens d'observer (par exemple une procédure), de prendre connaissance (par exemple d'un élément de leçon), mais aussi de remarquer (une lettre, un numéro, un texte, une action etc). *Voir* prend également quoique moins fréquemment, le sens de trouver (*tu vois tels ou tels mots ou phrases ?*), ou d'apprendre (*on le verra*).
- 35 Avec des χ^2 moins importants, on trouve également les termes, *phrase, mot*, et les segments répétés, *qu'est-ce que, est-ce que*. Ces derniers montrent la fréquente utilisation de la forme interrogative, renvoyant à la pédagogie du questionnement, tandis que les premiers étayent la demande faite aux élèves de construire ou rédiger des phrases correctes, et celle de rechercher la nature de certains mots (verbes, noms etc.).
- 36 **Représentation inférée** : représentation de la tâche d'enseignement favorisant l'apprentissage par observation, le rappel en mémoire, et le cours dialogué...

Discussion

- 37 Les résultats en relation avec l'utilisation de l'outil informatique montrent pour le corpus "gestion des savoirs" un accompagnement verbal par l'enseignant des manipulations techniques des élèves (classe 2), et pour le corpus "régulation" l'usage de gratifications et de stimulations à travailler (cl 1). Rien de bien novateur au niveau pédagogique ! Ce qui accreditte les constats effectués par de nombreux chercheurs : "les technologies éducatives s'intègrent sans changer considérablement des pratiques ancestrales

d'enseignement" (voir introduction). On n'est donc pas surpris de constater que les représentations sous-jacentes aux pratiques renvoient à des conceptions que les didacticiens tentent de faire évoluer. Par exemple la représentation de l'importance de la verbalisation enseignante, qui peut nuire à la dévolution, ou encore celle de l'apprentissage par imprégnation qui concurrence la conception socio-constructiviste de l'apprentissage (dépassement d'un conflit cognitif provoqué par un obstacle épistémologique). Si ces représentations " novatrices " ne sont pas forcément absentes de la sphère socio-cognitive de l'enseignant, on remarque cependant que dans un contexte d'utilisation de l'ordinateur potentiellement propice à un enseignement innovant du français, elles ne sont pas des plus fréquentes. Par ailleurs, l'aspect " stimulateur " des pratiques concrétise la vigilance de l'enseignant confronté à un accroissement de l'hétérogénéité contextuelle.

- 38 Les pratiques verbales communes aux deux situations expriment deux préoccupations, l'une, gérer la discipline en classe (cl 3) issue du corpus régulation, l'autre, solliciter l'observation et le rappel en mémoire (cl 4) issue du corpus gestion des savoirs. Réguler la discipline renvoie à la représentation de conditions contextuelles calmes propices à l'apprentissage mais aussi à celle de la tâche consistant à socialiser les élèves. Solliciter l'observation montre la prégnance des pratiques ostensives (Brousseau, 1996) dont il conviendrait de chercher les fonctions didactiques qu'elles assument (Matheron et Salin, 2002). Ce qui n'est pas sans interroger les représentations associées à ce genre de pratiques. A quelles représentations, celle d'un enseignement favorisant l'apprentissage par observation est-elle connectée ? A la représentation de la tâche d'enseignement consistant à amener le plus rapidement possible un collectif d'élèves à prendre connaissance d'un savoir ? A celle d'un temps didactique limité ? A celle d'un élève à guider étroitement ? etc... Nous ne pouvons répondre précisément dans le cadre de cet article. Il aurait fallu pour cela informer les enseignants observés des résultats de nos analyses et recueillir leurs réactions, ce qui aurait permis de confronter nos inférences à leurs représentations. Notre objet de recherche (les relations psychosociales entre pratiques verbales et représentations) étant récent, nous n'avons pas encore mené de telles investigations²², car nous avançons pas à pas dans notre réflexion épistémologique et méthodologique.

Conclusion

- 39 Notre but consistait à analyser les pratiques verbales *in situ* dans deux contextes différents, afin de déceler les représentations potentiellement mobilisées dans les actes de parole récurrents, champ relativement nouveau alliant pragmatique du discours et subjectivité. Nous avons montré comment le logiciel Alceste cherchant les représentations sous-tendant le discours, servait notre projet. Nous avons appréhendé les pratiques verbales à partir de la fréquence et de l'opposition des cooccurrences de mots. Nous avons également exposé comment un travail préalable sur les corpus était nécessaire, le logiciel ne traitant que ce que l'intelligence humaine lui donnait à analyser.
- 40 Globalement les représentations essentiellement mobilisées *in situ* sont celles de la tâche d'enseignement. Elles ne sont pas exclusives cependant de celles du contexte ou des élèves. Nos résultats montrent des représentations plutôt positives des élèves, ainsi que la persistance de pratiques et représentations de la tâche " classiques "²³.

- 41 Les représentations que nous inférons révèlent certains aspects de la signification que les sujets accordent à la situation d'enseignement. Nous ne recherchons donc pas, comme le feraient les ergonomes ou les didacticiens, les représentations conceptuelles dans l'action (concepts en acte). Nous recherchons plutôt celles jouant le rôle de transitions avec les systèmes de valeurs (et les représentations sociales). Nous les nommons « représentations en pratiques ». Nos résultats en dévoilent quelques unes : par exemple les représentations de la tâche traduisant des visions de l'apprentissage par imprégnation ou observation, qui renvoient à la prégnance des théories pédagogiques d'hétérostructuration (l'élève doit s'adapter à la connaissance présentée).
- 42 Nous pensons que la mise en lumière des « représentations en pratiques » permet d'avancer dans l'intelligibilité des conditions d'exercice de l'enseignement, ces représentations exprimant des normes socio-professionnelles plus ou moins implicites. Selon nous, ces représentations participent tout autant des invariants opératoires que les représentations « conceptuelles ».
- 43 Dans le domaine de la formation professionnelle, il convient donc de ne pas négliger de telles représentations orientant elles aussi les pratiques. Ne pas les négliger, non pas pour les fustiger, mais plutôt pour comprendre leur fonctionnalité. Ceci pourrait constituer un des objectifs des actions de formation continue.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-35). Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C., et Vacherot, G. (1976). Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales : tâche, partenaire et comportement en situation de jeu, *Bulletin de Psychologie*, 29, 735-746.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil 1970. (1^e Ed. *How to do things with words*, Oxford, 1962).

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions, quelques outils d'analyse. In J.M. Barbier, & O. Galatanu (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris : Presses Universitaires de France.

Baron, G.L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris : PUF.

Baron, G.L., & Bruillard, E., (2000). Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. Quelles compétences pour les enseignants ? *Educations & formations*, n°56, MENRT, p 69-76.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Bromberg, M. (1981). L'enjeu, *Champs éducatifs*, 2, 29-46.

- Bromberg, M., & Landré, A. (1993). Analyse de la structure interactionnelle et des stratégies discursives dans un talk show, *Psychologie française*, 38 (2), 99-109.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2004). La psychologie sociale de la communication : un programme en développement. In M. Bromberg, & A. Trognon (Ed.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 1-17). Paris, Dunod.
- Brousseau, G. (1996). Cours 2 : Les stratégies de l'enseignant et les phénomènes typiques de l'activité didactique. In R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Ed.). *Actes de la huitième école d'Été de didactique des mathématiques*. Clermont-Ferrand : IREM, pp. 16-30.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Bruillard, E., & Baron, G.L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation, In M. Grandbastien et J.M. Labat (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Traité IC2, Lavoisier, Paris, p 269-284.
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches françaises et américaines*. Paris: Harmattan.
- Charaudeau, P. (2004). Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives. In M. Bromberg, & A. Trognon (Ed.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 109-120). Paris : Dunod.
- Codol, J.-P. (1969). Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale, *Psychologie française*, 14, 217-228.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The classroom use of Technology since 1920*. New-York : Teachers college press.
- Cuban, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe. *Recherche et formation : les nouvelles technologies, permanence ou changements ? n° 26*, pp 11-29.
- Dede, C., (1998). " Apprendre à enseigner et vice-versa ". Keynote Adress, Site 98, AACE, Washington DC, 10-14 March.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ghiglione, R. (1995). Psychologie sociale et communication, *Psychologie Française*, 40 (4), 347-355).
- Ghiglione, R. (1997). La psychologie sociale cognitive de la communication. In J.-P. Leyens, & J.-L. Beauvois, (Ed), *L'Ere de la cognition* (pp. 225-252). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ghiglione, R. (1999). La pensée, le langage et la catégorie. *Psychologie Française*, 44 (1), 19-32.
- Gilly, M., Roux, J.P., & Trognon, A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon, (Ed.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 9-39). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Haymore Sandholtz, J., & all (1997). *La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies*. Paris : CNDP. La collection de l'Ingenierie éducative- hors série Les dossiers
- Jenny, J. (1999). Pour engager un débat avec Max Reinert à propos des fondements théoriques et des présupposés des logiciels d'analyse textuelle, *Langage et société*, n° 90.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3), 285-288.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales, In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, (pp147-163). Ramonville : Eres.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan Université.
- Lagrange, J.B., & Grugeon, B. (2003). Vers une prise en compte de la complexité de l'usage des TIC dans l'enseignement : Une méta-analyse des publications d'innovation et de recherche en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 101-111.
- Les pratiques enseignantes, une visée des regards. (2001). Entretien collectif avec contribution de MP Trinquier, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 9-33.
- Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Matheron, Y., & Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002a). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*. Paris : MEN.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002b). *L'école et les réseaux numériques*. Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, n° 2002-035. MEN.
- Nicolle, A. (2001). La question du symbolique en informatique, In *La cognition entre individu et société*, ARCO'2001, pp 345-358, Paris : Hermès.
- Pastre, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Pouts-Lajus, S. (2002). Les yeux plus gros que le ventre. Les TICE dans le dispositif scolaire. *Education permanente*, n°152, 2002-3, pp 85-94.
- Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet : Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Toulouse, Université Toulouse II.
- Reboul, A., & Moeschler, J., (1998). *La pragmatique aujourd'hui*, Seuil.
- Reinert, M. (1993). Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits et de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode " Alceste ", *Semiotica*, 147, 1/4, pp 389-420
- Reinert, M. (2005). La méthode informatisée d'analyse de discours " Alceste ", *Encyclopédie de la Recherche littéraire*, Ottawa.
- Searle, J.-R. (1982). *Sens et Expression. Etudes de théorie des actes de langage*, Paris, Ed. de Minuit.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.

- Specogna, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction* (sous la direction de), Nancy, PUN
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Ed de minuit.
- Tardif, J., (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'éducation. Quel cadre pédagogique ? *Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, n°19*, ESF éditeur, Paris.
- Trinquier, M.P., & Terrisse, A. (2004). Entre prévision et réalité du cours : regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. In E. Annoot et M.F. Fave-Bonnet (Ed.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 53-91). Paris : L'Harmattan.
- Trognon, A., & Ghiglione, R. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble, PUG.
- Vygotski, L. S. (1985), (traduction française de Françoise Sève). *Pensée et langage*, Paris, Messidor Editions Sociales.

NOTES

1. Notre approche n'est pas hypothético-déductive mais inductive.
2. Nous préférons ces termes à ceux " d'actes de langage ". En effet, la théorie des actes de langage (Austin, 1970) repose essentiellement sur le concept d'action et vise à expliquer le fonctionnement de la langue, alors que la notion d'actes de parole repose sur celui d'interaction et vise à expliquer la fonction de communication du langage.
3. Voir également sur ce thème Malglaive (1998), ou Barbier & Galatanu (2000).
4. C'est nous qui précisons.
5. A propos des théories pragmatiques voir Reboul et Moeschler (1998).
6. Nous entendons par " enseigner " : créer toutes conditions permettant à l'élève d'apprendre (M. Bru, 1991).
7. le choix du Français ne réside pas dans la volonté de connaître les pratiques enseignantes spécifiques à cette matière. C'est le statut à fort enjeu scolaire de la discipline qui a motivé ce choix. Nous aurions pu tout autant opter pour les mathématiques.
8. Ils utilisent l'ordinateur dans leur usage privé, et trouvent son utilisation facile. Ils ne sont pas pour autant des inconditionnels de l'informatique.
9. Exemples de propos retenus :
Régulation : " Assieds-toi à ta place ! chut. je ne veux pas vous entendre. Prenez vos affaires sans faire de bruit " .
Stimulation : " Anthony, Nicolas, vous avez du travail ! C'est bien Yann, continue. Marie, dépêche-toi ! "
10. Exemples de propos retenus :
-Présentation : " Aujourd'hui on va un petit peu étudier, s'entraîner à mettre des mots au pluriel, on remarquera donc que ces " s ", vous m'avez dit que ce sont des lettres que l'on n'entend pas, comment on les appelle les lettres que l'on n'entend pas ? " Muette " oui " .
Acquisition : " Alors je vais l'écrire ce que tu me dis... " une salade ", et après qu'est-ce que tu me dis ? " des salade "... ça va bien là ? C'est bon ? ça va Mathias ce que j'ai écrit? "
11. Nous indiquons ici les variables actives. Nous verrons plus loin en quoi elles consistent.
12. Le logiciel Alceste (Analyse de Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segments de Texte), est élaboré par M. Reinert, chercheur affilié au laboratoire Printemps (UMR/CNRS 8085), Université de Versailles, St Quentin les Yvelines.
13. Par la métrique du chi carré

14. Nous employons le terme “ mot ” par souci de lisibilité. En fait ce sont les formes réduites des mots que le logiciel analyse.
15. Le coefficient d'association d'un “ mot ” à une classe est un χ^2 à un degré de liberté, calculé sur le tableau de contingence croisant la présence ou l'absence du “ mot ” dans une unité de contexte et l'appartenance ou non de cette unité de contexte à la classe considérée. Pour un ddl de 1, un χ^2 de 3.84 est significatif à $p=.05$, un χ^2 de 6,6 est significatif à $p=.01$.
16. Exemples de propos dont certains ont été transformés en variables illustratives (mots en majuscules). Nous reprenons l'exemple donné plus haut: “ Aujourd'hui on va un petit peu étudier, s'entraîner à METTRE DES MOTS AU PLURIEL, on remarquera donc que ces “ S”, vous m'avez dit que ce sont DES LETTRES QUE L'ON N'ENTEND PAS, comment on les appelle LES LETTRES QUE L'ON N'ENTEND PAS? “ MUETTE ” oui ”. (...) “ Alors je vais l'écrire ce que tu me dis... “ UNE SALADE”, et après qu'est-ce que tu me dis ? “ DES SALADE ”... ça va bien là ? C'est bon ? ça va Mathias ce que j'ai écrit? ”
17. la variable “ utilisation de l'ordinateur ” est liée par un χ^2 de 18.16 à la classe1 et un χ^2 de 33.16 à la classe2.
18. Mots liés à la classe1 : bien(29), aller(13), continue(5), travail(5), regarde(9), faire(10), mettre(10), tu(12).
19. Mots liés à la classe2 : disquette(179), disque dur(106), ordinateur(99), enregistrer(98), imprimer(84), ouvrir(58), taper(59), document(47), logiciel(47).
20. Mots liés à la classe3 : chut(30), attend(12), bruit(17), entendre(12), parle(8), lever(9), tourner(7), place(8).
21. Mots liés à la classe4 : écrire(25), voir(20), montrer(17), phrase(11), mot(12).
22. Nous avons bien sûr interviewé les enseignants, mais selon des modalités classiques d'entretiens à propos de leur usage de l'ordinateur. Leurs réponses ne sont pas dénuées d'intérêt, mais elles ne servent que partiellement notre objet. Par ailleurs, nous ne pouvons dans le cadre de cet article nous pencher sur cet aspect de la recherche.
23. Ceci ne veut pas dire qu'il n'existe pas d'actions d'enseignement innovantes. Ceci sous-entend plutôt que de telles actions, si elles existent, ne sont pas mises en mots de la même manière par les enseignants. Elles ne peuvent donc pas être détectées par le traitement statistique, contrairement aux pratiques ci-dessus faisant l'objet de mises en mots partagées, indices de professionnalité.

RÉSUMÉS

Cet article analyse les pratiques verbales d'enseignants d'école élémentaire, dans deux contextes de classe différents : utilisation (*versus non utilisation*) de l'ordinateur. L'étude des discours permet de déceler les représentations potentiellement mobilisées dans l'action. Malgré les contextes contrastés, les résultats montrent la persistance de représentations et de pratiques “ classiques ”, voire “ génériques ”.

This article analyses teachers' verbal practices in the primary school, in two different contexts: utilization (*versus non utilization*) of the computer. The speeches' study shows representations potentially mobilized in the action. In spite of contrasting contexts, the results indicate a persistence of classical (even generic) representations and practices.

Este artículo analiza las prácticas verbales de los profesores de escuela primaria, en dos contextos de clase diferentes: utilización (contra la no utilización) del ordenador. El estudio de los discursos permite desacelerar las representaciones potencialmente movilizadas en la acción. A pesar de los contextos contrastados, los resultados muestran la persistencia de las representaciones y de las prácticas clásicas o genéricas.

INDEX

Palabras claves : representaciones, prácticas verbales, escuela primaria, profesores, informática.

Mots-clés : représentations, pratiques verbales, école élémentaire, enseignants, informatique

Keywords : representations, verbal practices, primary school, teachers, computing.

AUTEUR

MARIE-PIERRE TRINQUIER

Université Toulouse le Mirail

Centre de Recherche en Education Formation Insertion (CREFI)

UFR : SES

Département des Sciences de l'Éducation

5 allées Antonio Machado

31058 Toulouse cedex

Tel personnel: 06 07 30 12 16

Tel/Fax : 05 63 64 38 30